

# MODELOS PEDAGÓGICO-ORGANIZACIONALES Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DE LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA EN ESCUELAS SECUNDARIAS RURALES ARGENTINAS

Cecilia Evangelina Melendez<sup>1</sup>  
José Alberto Yuni<sup>2</sup>

## RESUMEN

Los retos que afronta la educación rural para su expansión y sostenimiento, en los diferentes contextos y territorios, se profundizaron a partir de marzo del 2020 con la suspensión de clases presenciales. Abordaremos las estrategias institucionales para la continuidad pedagógica de dos escuelas secundarias rurales del noroeste argentino, durante el período de excepcionalidad. La investigación multimétodo-escalar de casos múltiples, contrasta información de datos estadísticos y análisis de normativas con las acciones institucionales, reconstruidas a partir de entrevistas a directivos y docentes. Los tópicos salientes revelan que: la diversidad de formatos habilitados normativamente para la modalidad rural condicionan las posibilidades institucionales de dar respuesta a la continuidad pedagógica; el vínculo pedagógico,

---

<sup>1</sup> Instituto de Estudios Regionales Socio-culturales (IRES) – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) Universidad Nacional de Catamarca. <https://orcid.org/0000-0002-4223-832X>. [ceciliamelendez.unca@gmail.com](mailto:ceciliamelendez.unca@gmail.com)

<sup>2</sup> Instituto de Estudios Regionales Socio-culturales (IRES) – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) Universidad Nacional de Catamarca. <https://orcid.org/0000-0002-9878-5664>

preocupación central de las instituciones para contrarrestar las desigualdades persistente en la ruralidad; el conocimiento del contexto rural y la realidad de la población estudiantil fueron anclajes para el despliegue de estrategias de enseñanza. Nuestro aporte rastrea la puesta en juego de una lente rural propia de los actores educativos; las posibilidades de distintos modelos institucionales en la ruralidad para dar respuesta a la suspensión de las clases presenciales, en un entramado de desigualdades.

**Palabras clave:** Continuidad pedagógica; escuelas secundarias rurales; estrategias institucionales; vínculo pedagógico.

## ABSTRACT:

The challenges faced by rural education for its expansion and sustainment, in the diverse contexts and territories, were deepened from March 2020 with the suspension of on-site lessons. We will approach the institutional strategies for pedagogic continuity that two rural high schools from Argentina's NW region followed during the exceptionality period. Multimethod-scale and multiple-case research contrasts statistical data, analyzes regulations, while reconstructing, from interviews with principals and teachers, institutional actions. Salient topics reveal: that the diversity of formats that regulations set up for the rural modality conditioned the institutional possibilities of pedagogical continuity; that the pedagogical relation was a central concern of the institutions so as to counter the persistent inequities in rural education, and that the knowledge of the rural contexts and the reality of the student population were determinants when devising teaching strategies. Our contribution traces the development of a unique rural lens to these educational actors; the possibilities of the different educational models that exist in rural contexts to respond to the suspension of on-site lessons, in a tangle of inequities that go beyond the urban-rural distinction.

**Keywords:** Pedagogical continuity; rural high schools; institutional strategies; pedagogical relation.

## INTRODUCCIÓN

El sistema educativo argentino se estructura bajo un régimen federal, lo que implica que hay ciertos lineamientos de la política educativa definidos por el Poder Legislativo mediante leyes nacionales, mientras que otros los establece el Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Educación de la Nación y sus resoluciones. Los acuerdos federales se expresan en las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) integrado por el Ministro de Educación de la Nación y los Ministros de Educación de las jurisdicciones provinciales del país, con el objetivo de definir las políticas educativas de manera articulada. En concordancia con las expresiones de la política educativa mencionadas las jurisdicciones dictan sus normativas en tanto que cada provincia tiene a su cargo la gestión de los diferentes niveles de la educación.

No obstante, el federalismo declarado, en la práctica, se enfrenta con la mayor capacidad de gestión técnico-financiera del nivel nacional respecto de las jurisdicciones, por lo que el nivel central tiende a “marcar la cancha” en la definición de las políticas educativas (Repetto, 2010). La asimetría nación-provincias no es homogénea, en tanto que las provincias con más recursos tienen más injerencia en la definición de las políticas, mientras que otras demandan ayuda al Gobierno Nacional para poder gestionar (Romualdo, 2022). Algunos niveles subnacionales con menor desarrollo socioeconómico poseen escasas capacidades de gestión (Galarza, 2009), lo que justifica su mayor alineación con las decisiones centrales.

A partir del año 2006, con la sanción de la ley Nacional de Educación 26.206, se estableció la obligatoriedad del nivel secundario y la implementación de la modalidad rural para los niveles inicial, primario y secundario. Si bien existían experiencias previas, la expansión y diversificación de la educación secundaria rural es un fenómeno reciente. La obligatoriedad de la escolaridad secundaria y el reconocimiento de la ruralidad como una modalidad consolidaron la incorporación al sistema educativo argentino del nivel secundario rural. Con ese impulso se extiende y diversifica la cobertura del nivel en todo el país y las políticas educativas focalizan la problemática del acceso a la escolaridad secundaria

en los contextos rurales ya que allí se registran las mayores tasas de desescolarización.

La normativa que regula la educación secundaria rural reconoce modelos pedagógicos de atención a la ruralidad alternativos al modelo escolar hegemónico. Así, las estructuras de gestión y los modelos institucionales que varían, según las características propias del contexto rural (zonas inhóspitas, de ruralidad dispersa o ruralidad agrupada), las condiciones del paisaje y del clima (escuelas de montaña, de áreas mesopotámicas o de llanura pampeana o patagónica, generalmente con condiciones climáticas extremas) y de la orientación formativa de la institución (bachillerato, agrotécnica, agroecológica).

Como se señaló, la dependencia política y económica de algunas jurisdicciones propicia mecanismos informales y discrecionales en las relaciones del Estado central con las provincias (Serafinoff, 2012). Por ello, en varias dimensiones del gobierno de la educación prima una perspectiva urbano-céntrica, que afecta el reconocimiento de la especificidad de la ruralidad que paradójicamente tiene mayor presencia en las provincias de menor desarrollo económico.

La decisión del Gobierno Federal de adoptar una política de virtualización de la educación, a partir de marzo de 2020, hizo que las desigualdades quedaran expuestas como venas abiertas (Grinberg, 2022). En el periodo 2020-2021 las provincias con mayores recursos y con equipos técnicos sólidos tuvieron la posibilidad de producir e implementar diferentes estrategias de afrontamiento a la emergencia sanitaria, generando diferentes acciones de acompañamiento a las instituciones y a los actores escolares (Jacinto, Fuentes y Montes, 2022). A su vez, esas provincias capitalizaron las experiencias previas de programas de innovación orientadas a las escuelas rurales. En cambio en las jurisdicciones con menores recursos, aun cuando registran mayores índices de ruralidad, se generaron pocas alternativas adecuadas a las características de las escuelas rurales.

En este trabajo nos proponemos abordar el nivel institucional como instancia de la puesta en acto (Ball, Maguire, & Braun, 2012) de las políticas de continuidad pedagógica en escuelas secundarias rurales.

Interesa mostrar cómo los modelos pedagógico-organizacionales de la secundaria rural han generado estrategias y respuestas diferenciadas para afrontar la continuidad pedagógica. Partimos del supuesto de que algunos modelos pedagógico-organizacionales de la ruralidad, al proponer un formato escolar alternativo al hegemónico, sostienen valores y prácticas más apropiadas y flexibles que han permitido sostener eficazmente la tarea pedagógica durante la pandemia.

## METODOLOGÍA

Este trabajo se desprende de un estudio nacional realizado entre 2020 y 2022, interesado en establecer la relación entre las desigualdades y las alteraciones de la escolarización en las escuelas secundarias de Argentina. El mismo combinó una estrategia de investigación multimétodo, y multiescalar (Ruiz Bolívar, 2008; Tashakkor y Teddlie, 2003). En la escala nacional se consideró al país, en la escala jurisdiccional a dos provincias del norte argentino. En cada provincia se seleccionaron dos departamentos con diferentes índices socio-económicos, abordando en cada uno cinco escuelas secundarias de diferentes orientaciones, tipos de gestión (públicas o privadas) y ámbito (rural-urbano). Las escalas jurisdiccional e institucional se abordaron como estudio de casos múltiples. A nivel nacional se recopiló la normativa producida durante la CP por el Consejo Federal de Educación y a nivel jurisdiccional la producción de cada jurisdicción o provincia, en este nivel se entrevistó a los responsables de la educación secundaria de cada jurisdicción, mientras que a nivel institucional se realizaron entrevistas a directores, profesores y estudiantes. Para este artículo se toman dos casos de escuelas rurales ubicadas en la región Noroeste (NOA) del país, una ubicada en la provincia de Catamarca y la otra en Santiago del Estero.

En este nivel adoptamos el enfoque de estudio de casos múltiples (Yin, 1994). Las escuelas están ubicadas en contextos críticos, en tanto fueron seleccionadas según el *Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE)* alto o crítico. Éste índice mide las características sociales y económicas de los territorios segmentados en radios, fracciones, departamentos y

jurisdicciones; para mapear los grados de la desigualdad social en los contextos donde se ubican las escuelas (Suasnábar y Valencia, 2022). Para este artículo se tomaron dos casos institucionales con modalidades organizativas distintas, analizando la puesta en acto de regulaciones; las dinámicas institucionales y las desigualdades contextuales de las instituciones escolares.

En la construcción de los casos se trabajó en tres escalas: mediante un estudio ad hoc, se recopilaron y analizaron las normativas (resoluciones, disposiciones, decretos) producidas por parte del gobierno nacional y las jurisdicciones provinciales, para la regulación de las acciones institucionales durante el periodo en estudio (años 2020 y 2021) utilizando para tal fin una matriz en la que se reseñó los aspectos que se regularon por ejemplo estrategias para el acompañamiento de las trayectorias, organización de la tarea docentes, prácticas de evaluación, organización de la enseñanza.

El análisis focalizó el reconocimiento de las singularidades de la modalidad rural durante el gobierno educativo de la pandemia. En forma complementaria, se recurrió a información de un estudio previo sobre las formas organizativas y de gestión de la educación secundaria rural en las provincias seleccionadas.

El nivel institucional se abordó a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad a directores de escuelas y grupos focales con docentes de las escuelas rurales, aplicadas con apoyo de una guía que contempló los siguientes bloques temáticos: 1) La periodización de la continuidad pedagógica; 2) Recursos humanos y tecnológicos; 3) Formas de trabajo institucional; 4) Cambios en la evaluación 5) Trabajo docente 6) Estudiantes, familia y comunidad 7) Desigualdades. El tratamiento del corpus empírico se realizó a partir de un análisis semántico de contenido con la información cualitativa, utilizando el software Atlas ti.

Las escuelas seleccionadas responden a la siguiente caracterización.

Escuela 1: Rural de gestión cooperativa, de gran tamaño, ubicada en un departamento de Santiago del Estero, cuenta con comedor y albergue, desarrolla la pedagogía de alternancia. Brinda educación técnica. Tiene una matrícula de 137 alumnos/as que provienen de varias localidades

rurales de los departamentos limítrofes. Se ubica a 121 kilómetros de la capital provincial

Escuela 2: Rural de gestión pública, ubicada a 147 kilómetros de la capital provincial, de tamaño pequeño. Es un bachillerato, con orientación en Agro y ambiente. Tiene una matrícula de menos de 80 estudiantes distribuida en seis cursos académicos. Además, la institución tiene dos anexos en los que menos de 30 estudiantes mantienen la organización pedagógica de pluricurso. Los estudiantes provienen de localidades o de parajes rurales cercanos. El acceso a los establecimientos depende de un sistema de transporte que recorre la zona y recoge a los estudiantes en puntos preestablecidos. Los estudiantes recorren una media de 2 km caminando al punto de encuentro y luego deben viajar entre 45 y 90 minutos de ida y de vuelta para llegar a la escuela.

Con esta selección se procura comparar dos de los modelos organizacionales, ámbitos de gestión y orientaciones de la educación rural existentes en ambas jurisdicciones y en el país.

## **EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA RURAL**

Según los datos disponibles del censo nacional del año 2010, la población rural en Argentina es menor al 10%. Dentro de este porcentaje el grupo etáreo de 12 a 17 años, es decir, en edad de concurrir a la escuela secundaria es del 12,4%. La mayor concentración de población rural del país está en la región norte conformada por el NOA y el NEA, que concentra prácticamente a la mitad de la población del país que habita en contextos rurales. En la subregión Noroeste, destacan Catamarca y Santiago del Estero como las de mayor ruralidad. En Catamarca son 10.905 las personas en edad de cursar estudios secundarios que residen en el ámbito rural, mientras que en Santiago del Estero el número asciende a 38.372. Este grupo etario refleja mayores índices de necesidades básicas insatisfechas, de realización de actividades laborales en el campo o para autoconsumo familiar y en el caso de las adolescentes una mayor condición de maternidad respecto del mismo grupo etario que reside en zonas urbanas.

La cantidad de escuelas secundarias rurales en el país asciende a 3511, cifra inferior a las escuelas primarias que suman 10.314 (Padrón Oficial de establecimientos educativos, 2022). El informe publicado por UNICEF (2020) revela que, antes del cierre de las escuelas los porcentajes de estudiantes escolarizados en el nivel medio en la ruralidad son inferiores a los del ámbito urbano, lo que se profundiza en la región NOA. Particularmente el grupo etario de 15 a 17 años es el de mayor riesgo pedagógico, con un 36,6% de jóvenes que no asistía a la escuela.

El análisis del *Índice de Contexto Social de la Educación* (ICSE) para el conjunto de escuelas secundarias relevadas en los años 2020 y 2021 por el operativo de Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) muestra que el 84.8 % de las escuelas rurales está inserta en contextos de ICSE alto o crítico, es decir, que los hogares de los estudiantes tienen mayor grado de vulnerabilidad, lo que aumenta en las regiones del norte del país en el NEA (97.5 %) y en el NOA (90.1 %). En la región Centro, en la que se concentran las riquezas, solamente el 33.3 % de escuelas rurales se inserta en contextos sociales críticos. Estas cifras describen los perfiles de vulnerabilidad socio-económica de las familias que habitan en los territorios rurales, a la vez que muestran la heterogeneidad intranacional.

La encuesta de la ENPCP del año 2021 aplicada a directivos de 1880 escuelas secundarias evidencia los efectos de la desigualdad estructural del país en las condiciones institucionales para afrontar la emergencia sanitaria y su repercusión en los contextos rurales. La profundización de problemas preexistentes como la escasa conectividad y disponibilidad de dispositivos tecnológicos tanto en las escuelas como en las familias; la intransitabilidad o inexistencia de caminos que afectan el traslado y movilidad de profesores de las escuelas, fue el telón de fondo sobre el cual se montó la continuidad pedagógica. El equipamiento tecnológico sin accesibilidad efectiva; y la accesibilidad física restringida que afectaba la circulación entre localidades, fueron los obstáculos que debieron sortear las escuelas rurales. Posteriormente con el regreso a la presencialidad se visibilizaron déficit, si bien, preexistentes incompatibles con los protocolos

sanitarios. Las condiciones precarias de los edificios, la falta de agua potable y de servicios sanitarios dificultaron el retorno a la presencialidad. La decisión política de virtualizar la educación fue impracticable en la mayoría de las escuelas rurales. De hecho, el 59.1 % de escuelas rurales del país no utilizaron entornos virtuales, frente a un 14.6 % de escuelas urbanas. La diferencia porcentual adquiere otro cariz en la escala regional, con notables diferencias intrarregionales: La Región Centro (de mayor desarrollo socio-económico) declara que el 11.8 % de escuelas secundarias no utilizó entornos virtuales, proporción que se incrementa al 32.4 % de las escuelas rurales. En las regiones NOA y NEA la proporción de escuelas que no utilizaron entornos virtuales es del 35.5 % y 38.8 %, valor que se incrementa en los contextos rurales al 63,6 % y el 66.7 % respectivamente. Estos datos muestran la doble desventaja de las escuelas rurales: las que producen las asimetrías territoriales y por la condición de ruralidad.

En un contexto adverso y en el marco de dinámicas político administrativas de escasa consideración hacia las necesidades de expansión y sostenimiento de la escolaridad en la ruralidad, las instituciones educativas rurales desplegaron estrategias de gobernanza que posibilitaron la continuidad pedagógica en una intersección de poca regulación y mayores márgenes de acción para adaptarse a las condiciones que impuso el gobierno de la pandemia.

## **DIMENSIÓN NORMATIVA Y FORMATOS INSTITUCIONALES DE LA MODALIDAD RURAL COMO CONDICIONANTES PARA LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA**

El formato tradicional de la escuela secundaria urbana y su modelo institucional son por lo general incompatibles con la diversidad de contextos y necesidades de la ruralidad en Argentina. Por ello se promovieron formatos alternativos para garantizar la expansión del nivel secundario. Las dos jurisdicciones en estudio, desarrollaron estrategias de expansión de la cobertura del nivel en algunos puntos disímiles y en otros homólogos. La provincia de Santiago adoptó diversidad de modelos institucionales para la modalidad de Educación Rural contemplados en la

ley Nacional de Educación tales como la itinerancia de docentes, las escuelas de alternancia y las escuelas secundarias mediadas por TIC. Para la implementación de estos modelos se elaboraron normativas, principalmente la Ley de Educación Provincial Santiago del Estero (N° 6876); la Resolución N° 3023 del Consejo General de Educación de la Provincia y adaptaciones de la secundaria rural mediada por tecnologías, desarrollada en otras jurisdicciones del país.

La provincia de Catamarca, mediante la ley Provincial de Educación N° 5381, expandió la educación secundaria sin implementar modelos alternativos. Las políticas educativas jurisdiccionales propiciaron la creación de nuevas escuelas rurales con el formato curricular tradicional, realizando adaptaciones propias de la escolaridad primaria rural como la organización pedagógica a través del pluriaño o el agrupamiento institucional de escuelas sedes y anexos. Para sostener el acceso de los estudiantes a las escuelas desde parajes alejados hacia las nuevas escuelas, se instauró el servicio de transporte mediante licitaciones a actores privados. La burocracia de los procesos de licitación, los inconvenientes para el cobro del servicio, la intransitabilidad de los caminos o la inexistencia de los mismos, desalentó a los oferentes del servicio, por lo en muchos casos las licitaciones fueron declaradas desiertas. La decisión de las políticas educativas de no adoptar el modelo de itinerancia de docentes o la alternancia de estudiantes y docentes como estrategias organizacionales, trasladó el problema de la accesibilidad al sistema de transporte. Mientras que el sistema de contratación de los profesores por horas y no por cargo, a lo que se agrega la falta de concentración horaria dificulta la provisión de docentes.

Pese a la autonomía de las provincias, aquellas de menores recursos económicos cuentan con menos recursos técnico-pedagógico, lo que afecta su capacidad para elaborar normativa propia, acompañar a los equipos directivos de las instituciones y trazar planes de contingencia para la diversidad que caracteriza a la educación rural. Las políticas educativas nacionales y la implementación de programas diseñados a nivel central y que están dotados de financiamiento nacional terminan imponiendo una tendencia homogeneizante, que desconoce los matices que la “lente

rural” provee para considerar los desafíos de la escolarización en contextos rurales.

La normativa producida por ambas jurisdicciones a partir de marzo del 2020, fecha en que se dispuso el confinamiento de la población, el cierre de las escuelas y la virtualización de la escolaridad ratificó las directrices del CFE signadas por un enfoque urbanocéntrico. Las alusiones a aspectos específicos de la educación rural, se reducen en el caso de Catamarca a establecer el cierre del ciclo lectivo en las escuelas de período especial<sup>3</sup>, porque habían desarrollado de manera presencial el 70% del calendario escolar previsto para el ciclo 2019-2020 (Resolución ME N° 315/20), la designación de personal para el cuidado de animales en las escuelas agrotécnicas (Resolución MCEIT N4/20). En Santiago del Estero la normativa se concentró en aspectos administrativos y de designación de profesores. Las recomendaciones para la continuidad pedagógica, las modificaciones en el sistema de evaluación, las instancias para el fortalecimiento de saberes y el acompañamiento de las trayectorias, son similares en ambas jurisdicciones apegándose a los textos de las regulaciones nacionales. En ambas jurisdicciones no se produjo regulación específica para la educación rural, en términos de continuidad pedagógica, priorización de saberes o adecuación a los territorios, aun cuando las escuelas rurales ameritan una consideración particular.

Si bien las jurisdicciones provinciales pueden introducir mediaciones y establecer negociaciones a fines de salvar los desajustes de la descontextualización, es en el nivel institucional en el que se juega la puesta en acto de las políticas educativas, tanto en períodos de normalidad, como en los de excepcionalidad. A continuación, analizaremos las estrategias desarrolladas institucionalmente para la CP en las escuelas seleccionadas.

---

<sup>3</sup> Las escuelas de período especial desarrollan su ciclo lectivo los meses de otoño, primavera y verano para evitar las inclemencias del periodo invernal.

## LOS MODELOS PEDAGÓGICO-ORGANIZACIONALES DE LOS CASOS EN ESTUDIO

La escuela 1 de Santiago del Estero suscribe al movimiento de las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) y su pedagogía de alternancia. Este modelo surge en Francia en la década de 1930 a partir de la demanda de un grupo de familias campesinas que demanda una educación adecuada desde los contenidos a las formas de vida y trabajo de las familias rurales (Duffaure, 1994). En la Argentina existen tres sistemas de alternancia: las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA); los Centros de Formación Rural (CFR) distribuidos en distintas provincias del país; y los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) en la provincia de Buenos Aires (Miano, Romero Acuña y Zattera 2021). Un profesor describe el modo de trabajo pedagógico del siguiente modo:

*“Aplicamos el sistema de alternancia, donde los alumnos alternan espacios de aprendizaje, que nosotros llamamos ámbitos educativos, consiste en tener dos semanas aquí en la escuela con jornada completa, albergados. En este caso un grupo que es primero, segundo y tercero, después ese grupo se va a la casa con trabajos de estadía y tareas que relacionan su aprendizaje en el hogar y ahí viene el otro grupo que es cuarto, quinto y sexto a estar en la escuela. Después se van a la casa y así, en el período que están en la casa, los alumnos tienen trabajos que hacer y los profes realizan visitas a las familias y depende el curso las características de la visita o lo que van a hacer”. (Docente escuela 1).*

La tradición de escuelas EFA es reconocida a nivel mundial, en los ámbitos políticos, académicos y de los movimientos sociales. Su modelo busca una articulación dialéctica entre la educación y lo territorial (Divinsky, 2019). Generalmente se organizan como organizaciones civiles, particularmente cooperativas, por lo que se encuadran en la educación pública de gestión privada, contando en algunos casos con apoyo financiero estatal.

La escuela 2 replica el modelo que Steedman (1982) denomina “institución determinante”, el modelo institucional que homologa la forma organizacional de los Colegios Nacionales, como prototipo de escuela secundaria (Acosta, 2020). Se compone de una sede central con un ciclo básico y un ciclo orientado que se imparte de forma graduada en cursos de primero a sexto año. Nuclea dos anexos en los que el ciclo básico funciona con modalidad de pluricurso en la que los estudiantes comparten el mismo espacio y tiempo pedagógico con un profesor que enseña su disciplina. El ciclo orientado (cuarto, quinto y sexto año) retoma el dictado por cursos que funcionan independientemente. La orientación es en agro y ambiente.

Los docentes de la escuela 1 señalan como fortaleza para afrontar la excepcionalidad pedagógica, la experiencia previa en la modalidad de alternancia, con la práctica de visitas domiciliarias, el conocimiento de la realidad de cada familia, las instancias institucionales de diálogo “plenarias” en los momentos de reflexión de los docentes con los estudiantes, el perfil de los docentes monitores, la organización de la institución en asamblea de padres, el consejo integrado por el equipo directivo y el cuerpo docente con vasta experiencia en la pedagogía de alternancia.

En el plano institucional cada escuela exploró la utilización de nuevas tecnologías, como las redes sociales, las aplicaciones de mensajería o recuperó recursos pedagógicos tradicionales como cuadernillos y radios. Todo ello, con el propósito de sostener el vínculo pedagógico en momentos en que la comunicación con los estudiantes y las familias pendía de una señal inestable o nula, o se encontraba limitada por las dificultades de acceso a las escuelas (por las restricciones a la circulación o el usual mal estado de los caminos), lo que, a posteriori es una caja de resonancia de las desigualdades sistémicas del país.

Sin embargo, los informantes resaltaron que la instancia presencial era también fundamental para el desarrollo de los aprendizajes, en tanto que las prácticas con las herramientas y maquinarias específicas son indispensables para la formación técnica. En cuanto al retorno a la presencialidad con el sistema de burbujas durante el año 2021, la

institución 1 capitalizó la alternancia debiendo reorganizar el servicio de comedor y el albergue de acuerdo con los protocolos sanitarios.

En el caso de la escuela 2, los informantes expresaron la dificultad para la organización de la CP. En principio intentaron emular el horario de clases, pero por la escasa conectividad en la zona no pudieron realizar encuentros sincrónicos. Ante las dificultades de la virtualización se apeló al diseño de cartillas elaboradas por los profesores. Para llegar a las familias de zonas más alejadas, la institución recurrió a la policía para la entrega de los materiales.

Se optó por sostener el vínculo pedagógico sin apuntar a la enseñanza de contenidos. En tal sentido, los profesores señalan que el grado de desarrollo de contenidos fue escaso. En el retorno a la presencialidad, la disponibilidad de espacio físico determinó la organización de burbujas a pesar de la escasa matrícula. Las limitaciones del espacio físico para asegurar la distancia social determinan la utilización de espacios abiertos como salones de clases. Por otra parte, no se restableció el servicio de merienda pese a la cantidad de horas que transcurren los estudiantes fuera de su hogar.

En ambos casos el personal docente mencionó que, la instancia de promoción acompañada pudo desarrollarse, al contar con un plantel docente abocado casi por completo a las instituciones, en el caso de la escuela dos fue una acción de los docentes que con el tiempo lograron la concentración horaria. En el caso de la escuela 1 por ser una escuela cooperativa su plantel docente suele concentrar las horas en la institución lo que favoreció el desarrollo de las actividades.

## **EL VÍNCULO PEDAGÓGICO PREOCUPACIÓN CENTRAL DE LAS INSTITUCIONES EN CLAVE DE CONTRARRESTAR DESIGUALDADES QUE CERCAN A LAS ESCUELAS RURALES**

La noción *vínculo pedagógico* tiene su origen en la pedagogía crítica, y se define como una relación necesariamente asimétrica, en la que se ocupan lugares diferenciados, con determinadas formas de circulación del saber y el poder (Quiroga 2018). En esta relación resalta la construcción de

vínculos pedagógicos de manera intencionada, para un proceso más amplio en el desarrollo de comunidades, que asumen la dinamización de proyectos de vida colectivos, respaldados por principios éticos de justicia y solidaridad; desde prácticas generadas en el mundo de la vida, en el mundo experiencial, y en el mundo de la alteridad (Ortega Valencia, 2009). Quiroga (2018) plantea la centralidad del conocimiento del estudiante para la construcción del vínculo pedagógico, revisa los mecanismos institucionales para lograr información sobre las condiciones de los estudiantes y qué lugar se otorga a esa información en la tarea de enseñar.

La resignificación de la noción de vínculo pedagógico durante el periodo 2020-2021, surge a partir de su invocación en los documentos orientadores de la continuidad pedagógica. Señalan los entrevistados

*“Yo particularmente priorizaba el vínculo como primera medida. Porque en la zona rural que era tan difícil, teníamos el problema de la comunicación y eso hacía que estemos alejados de los chicos y una vez establecido el vínculo, pasados tres meses, cuatro meses, (...). En la primera parte, sentí más necesario el vínculo, más que nada, la contención, que los chicos sientan que siguen acompañados por la escuela. Porque de pronto hasta tenía miedo que después comiencen a desertar con el hecho de que no se vinculaban para nada” (Docente escuela 2).*

*“Bueno uno se empezaba a comunicar con la familia, con el tío, con la abuela hasta que, de alguna manera se llegaba al chico”. (Docente escuela 1).*

*“Se hizo reunión por Zoom con todos los docentes para tratar ese tema para que todos manejemos un mismo parámetro”. (Docente escuela 1)*

*“Sostener el vínculo más que el contenido, mucho más en la situación que estamos. (...) Sabemos que sosteniendo el vínculo el tema lo iban a aprender. Si no era ese día, el otro*

*mes cuando volvamos (...). Pero si vos perdías el vínculo, lo perdías". (Docente escuela 1)*

Las expresiones de los docentes ponen de manifiesto, en principio, las dificultades para establecer y mantener contacto con los estudiantes durante la suspensión de las clases presenciales. La preocupación por establecer un vínculo con los estudiantes prevaleció en las dos escuelas, por sobre la enseñanza, quedando relegado el propósito de lograr aprendizajes. La apuesta estratégica de ambas escuelas parte de resignificar la noción de vínculo pedagógico, en tanto que la contención afectiva reemplazó a la transmisión de conocimiento, confiando en la posibilidad de recuperar posteriormente los contenidos en el retorno a la presencialidad.

La desigualdad en el acceso a la tecnología impidió la virtualización de la educación en los contextos rurales. Ante esta situación, las escuelas buscaron alternativas para sobrellevar la CP. Los recursos económicos para la impresión de cartillas y el combustible para recorrer largas distancias fueron aportados por los propios docentes y directivos, reactualizando un valor propio de la escolaridad rural: el compromiso profesional-moral con los estudiantes y la contextualización de la propuesta pedagógica. Cabe señalar que estas acciones del profesorado impidieron la profundización de las desigualdades sociales y escolares, a la vez que constituyen respuestas proactivas frente a la descontextualización de los recursos y estrategias propuestas por las instancias nacionales y provinciales. Afirman los profesores:

*"Lo que yo gastaba lo pagaba yo, nafta, traslado lo pago yo, nadie me lo paga" (Secretaria escuela 2).*

*"La contextualización depende del estado del Ministerio de Educación y demás, pero también de la apertura de cada institución. Porque por ahí te pueden bajar muchas líneas, y vos decís no, (...) debe haber 800 cartillas, esas revistas muy descolgadas para nosotros (...). Nos hubiera sido mucho más práctico y valioso que nos hubieran dicho, -mirá acá hay*

*10.000 pesos para ustedes, como ustedes quieran diseñar. Nos tomamos el tiempo hacemos las copias y le rendimos si quieren, entonces hubiera sido otra cosa, con nuestra realidad, con nuestra forma, con nuestras estrategias, con la selección de contenido que nosotros hemos hecho no la que nos Imponen” (Docente escuela 1).*

Las acciones desplegadas por el Ministerio de Educación de la Nación mediante el programa Seguimos Educando (emisión de programas educativos por la televisión pública, edición de cuadernillos diseñados por técnicos y especialistas disciplinares) pusieron en evidencia la recurrencia centralista en la definición de las políticas de gobierno de la pandemia, tanto en lo relativo a las dificultades de acceso a los entornos digitales y la conectividad, sino también de la brecha digital y los déficit de la infraestructura social que afectan especialmente a los entornos rurales. En ese escenario, ambas instituciones debieron re-contextualizar los modos y contenidos de la transmisión escolar establecidos en/por las políticas de la CP.

## **EL CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO RURAL Y LA REALIDAD DE LOS ESTUDIANTES COMO ANCLAJES PARA EL DESPLIEGUE DE ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES**

Las configuraciones territoriales dan cuenta de la diversidad, pluralidad y complejidad del mundo rural que se presenta como multifuncional y heterogéneo. De ahí la importancia de recurrir a un enfoque construido desde el concepto de territorialidad y multifuncionalidad, porque contempla los vínculos rurales e incluye a diferentes actores. Estos marcos ayudan a interpretar que el “mundo rural” o el “espacio rural” ya no es exclusivamente productivo-agrario, sino que remite a un complejo entramado de relaciones sociales y culturales.

*“Hacíamos el trabajo en base a nuestra realidad y nuestra situación, veíamos la hora que los chicos se podían conectar*

*porque había veces que los chicos se juntaban en la casa de uno que tenía la señal, se juntaban (...) Ahí recibían la clase y tratábamos de que por lo menos puedan avanzar algo.” (Secretaria escuela 2)*

*“Los docentes mandaban las cartillas para todos los chicos, el que tenía 20 alumnos por curso para los 20 le mandaba. Y si no podían imprimir los docentes, me la mandaban a mí, yo hacía la impresión y hacía la distribución de las cartillas” (Secretaria escuela 2).*

*“Hay chicos que vienen del otro lado del Río, un lugar donde no hay luz ni agua. Y el chico tiene que venir en moto o caminando hasta el río, tomar un bote y ahí le quedan 7 u 8 kilómetros hasta la villa, caminando o con alguien que lo trae; y de la Villa tiene que venir de otra forma hasta aquí. A veces pagaban, tenían la ayuda de los municipios, en los comisionados estaba el compromiso”. (Docente escuela 1).*

La gobernanza educativa de la modalidad rural durante la pandemia evidenció la falta de una “lente rural” (Corbett y Mulcahy, 2006). Más bien, la elaboración de políticas y regulaciones para las escuelas de contextos rurales provienen de una visión urbana, a menudo deficitaria del paisaje rural. Las dificultades en el reconocimiento de la especificidad de la ruralidad son también un efecto de la homogeneidad del proyecto escolar urbano en relación con el rural (Corvalán, 2006).

Con la lente rural se busca sostener los atributos sociales, culturales y económicos de las comunidades rurales, así como fortalecer sus opciones de desarrollo de capacidades comunitarias a través de la provisión de servicios contextualmente pertinentes, de los cuales la educación y la dotación de personal de las zonas rurales y las escuelas remotas es una piedra angular (Wallace y Boylan, 2019). En tal sentido, la gobernanza de las escuelas se posiciona en la perspectiva de la lente rural y capitaliza su centralidad en el proceso de escolarización de las sociedades rurales. Describen los actores escolares:

*“La Policía también se ofreció varias veces a dejar a los chicos (las cartillas) que yo no conocía la casa o era muy lejos. De hecho, la policía o la Municipalidad se ocupaban de dejar la cartilla y después recogerla”. (Secretaria escuela 2).*

En los contextos rurales, las escuelas suelen ser el centro de articulación de acciones comunitarias de diverso orden. La escuela rural es un espacio abierto a la comunidad y, por tanto, receptora de identidades y emociones locales (Boix, 2014). Por ello su funcionamiento es fundamental para la organización de la vida comunitaria. Acosta et al. (2020) afirman: En las comunidades rurales los líderes requieren capacidades que permitan ayudar y orientar a la construcción colectiva de respuestas adaptativas. Durante la pandemia se activaron las *tramas interactorales* que vinculan las escuelas rurales con su comunidad. Estas tramas aluden a las interrelaciones entre la gestión educativa, las escuelas y otros actores gubernamentales, sociales y comunitarios, que en sus interacciones establecen mediaciones territoriales e institucionales de las políticas; haciendo posible que se materialicen a nivel local las prácticas de la continuidad pedagógica. La potencialidad de cooperación que habilitaron esas interrelaciones, colaboraron en sostener, acompañar/reforzar la continuidad pedagógica (Giovine, Garino, y Correa, 2022). Señalan los profesores:

*“Un docente de EFA tiene que vincularse con los alumnos, conocerlo a cada uno, ir a visitarlo en la casa, conocer la familia cómo viene, qué hace para llegar aquí, qué dificultades tienen. (Los profesores) cumplen otras funciones, hay casos en que se ha hecho tutorías, a cada docente se le agregó uno, dos o tres alumnos a los que siguen de manera particular.... Y aquí tenemos instancias de alternancia, que son propias, por ejemplo, hay espacios de reflexión” (Docente escuela 1).*

*“Una cosa fue en la primera etapa, en el primer cuatrimestre (de 2020) y otra fue en la segunda, donde aparecieron las cartillas (...) Imprimíamos las cartillas y convocamos a la*

*familia, a que vengan a retirar aquí; ya teníamos contacto ahí”.*

*(Docente escuela 1)*

*“Cuando retiraban lo del comedor, viste que se tenía que dar mercadería venía la familia y ahí metíamos la cartilla”.*

*(Docente escuela 1)*

*“En un momento utilizamos la radio para transmitir las explicaciones. Hicimos dos programas nada más, elegimos una radio y les pedí a los profes audios explicativos de la tarea que habían enviado, entonces me puse a editar un programa (...) pedí un espacio y lo largamos una o dos veces por semana. Fueron dos programas, tal vez a no a todos los alumnos les llegaba (...). Sí, era una alternativa, pero por ahí tendríamos que haberlo pensado en dos o tres radios en distintos lugares”*  
*(Docente escuela 1).*

El conocimiento de los docentes sobre el contexto rural fue un capital de referencia al momento de diseñar las estrategias para la continuidad pedagógica. Se apeló a la propia experiencia para elaborar materiales de enseñanza, explorar medios de comunicación tradicionales y nuevos, generar oportunidades de encuentro con los estudiantes y sus familias y adaptar o adecuar las acciones institucionales en un proceso creativo y comprometido con la comunidad, que en el fortalecimiento de las tramas interactorales revalorizaron la centralidad de las escuelas..

## CONCLUSIONES

La información estadística relevada sobre las condiciones a nivel nacional, regional y jurisdiccional previas al año 2020 evidencian una situación de vulnerabilidad de la población rural en edad de escolarización secundaria. En la ENCP las escuelas rurales también dieron cuenta de carencias materiales y de recursos institucionales para afrontar la situación de emergencia. Esto permite afirmar que la situación que ya era desfavorable se tornó crítica para el sostenimiento del acceso y permanencia en la educación secundaria rural durante la emergencia sanitaria.

La producción normativa para la regulación del período 2020-2021, a escala nacional, fue cuantiosa y diversa, abordó las dimensiones curricular, pedagógica, administrativa y sanitaria; adecuándose a las distintas etapas epidemiológicas. No obstante, todas las regulaciones se focalizaron en la forma escolar clásica de la escuela secundaria, sin reconocer otros formatos y modelos organizacionales existentes en la escolaridad rural. A escala jurisdiccional la producción normativa, fue coherente con el nivel nacional, y por lo tanto inconsecuente con las múltiples formas de organización de las escuelas rurales de sus territorios. No obstante, este sesgo urbanocéntrico generó un vacío normativo, que al ocultar las realidades particulares de lo rural, habilitó el despliegue de estrategias institucionales surgidas de la necesidad, la experiencia en el territorio y los valores de la tradición cultural de las escuelas rurales.

Las estrategias institucionales se basaron en la mensajería móvil y la entrega de cartillas producidas por los equipos docentes. Además, las visitas a los domicilios y las recorridas por el territorio, aun en condiciones en las que la circulación era restringida, mostraron la “presencialidad” de la escolarización al interior de las comunidades.

La visita domiciliar adquiere sentidos diferentes en cada institución analizada. En la escuela 1, al ser parte de la estrategia de enseñanza del sistema de alternancia, vinculada a las actividades productivas familiares, fue una instancia para fortalecer el vínculo pedagógico. En el caso de la escuela 2 la visita se limitó a la entrega y retiro de las cartillas. Sin duda, esto permitió un acercamiento y mantenimiento del vínculo pero no como parte del proceso formativo sino como una estrategia para sostener el contacto con los estudiantes.

Por su parte, el modelo organizacional y pedagógico de cada institución parecen haber operado como factores facilitadores u obstaculizadores del sostenimiento de la continuidad pedagógica, especialmente en lo que refiere a los propósitos formativos de la escolarización. Así, en el caso de la escuela 1 que registró mayor diversidad de estrategias, la institución cuenta con más recursos humanos y múltiples dispositivos de comunicación interna propios de su modelo de gestión y organización pedagógica. La utilización de programas de radio, la entrega de cartillas y

bolsones de alimentos en la misma institución, facilitó el contacto con las familias y otros actores locales. En lo pedagógico didáctico la situación de excepcionalidad permitió intensificar las herramientas de la pedagogía de la alternancia y del curriculum situado. Para ello jugó un papel central el conocimiento de las familias y las realidades del contexto, así como las experiencias previas del profesorado en el diseño de materiales instruccionales.

El modelo de alternancia y el modelo determinante con adaptaciones a la ruralidad, pusieron en evidencia las diferencias en las posibilidades de cada uno para sostener el vínculo pedagógico. El estilo de gestión escolar está condicionado por la organización institucional y el modelo pedagógico que articula diferencialmente la tríada vínculo-enseñanza-curriculum. Así, la escuela 1 que sostiene el modelo EFA mantuvo una propuesta de enseñanza relacionada a las prácticas de la economía local y un uso del tiempo en el que tanto la presencialidad como la estancia con la familia son imprescindibles para la enseñanza. La escuela 2 en cambio encontró muchos obstáculos para el diseño de estrategias para el sostenimiento del vínculo con los estudiantes y resintió el aspecto pedagógico en favor del emocional. Los apoyos para la escolarización en la ruralidad tales como el transporte, el servicio de comedor o el albergue se vieron afectados en ambas instituciones, debiendo rediseñarse en sus modalidades de implementación o mediante la incorporación de otros actores locales.

Este estudio de casos institucionales pretendió evidenciar las adyacencias entre el modelo pedagógico-organizacional de la escolaridad secundaria rural y las posibilidades de acción que él mismo generó para afrontar las contingencias de la continuidad pedagógica. La experiencia de dos instituciones particulares configurada desde diferentes modelos escolares, narra la historia de tradiciones disímiles de la educación rural. Por una parte el desarrollo de un modelo organizativo y una pedagogía, la alternancia, que prioriza la realidad de las familias y sus contextos socioculturales. Por otra parte, la implantación del modelo determinante de escuela secundaria, como enclave civilizatorio que traslada con algunas adaptaciones la organización de la escuela urbana al contexto rural y que

prioriza la transmisión del conocimiento disciplinar/disciplinado por sobre el conocimiento situado.

En el caso de las EFA su trayectoria es reconocida y están habilitadas a nivel normativo. Durante la pandemia se visibilizó aún más la pertinencia de la pedagogía de alternancia en los contextos rurales y se valorizó el modelo pedagógico como más eficiente para garantizar la calidad y significatividad de los aprendizajes. El modelo tradicional de escuela secundaria enclavada en contextos de ruralidad mostró sus dificultades para diseñar estrategias consistentes con la lente rural. Las adaptaciones al formato escolar tradicional como la enseñanza organizada por pluriaños y la gestión por agrupamiento de escuela sede y anexos resuelve el acceso a la escolaridad pero no logra una formación vinculada con la realidad de las comunidades.

En definitiva, el análisis de estos casos que representan dos modelos pedagógico-organizacionales diferentes revela la necesidad de diversificar el formato escolar tradicional y el régimen académico de la escolaridad secundaria, con el objeto de atender por una parte a las singularidades de la escolarización rural y, por otra dar respuestas eficaces a la heterogeneidad de sus contextos. El trabajo abre otros interrogantes respecto a si la expansión de la escolaridad basada en el modelo determinante podrá garantizar la equidad en el acceso, la permanencia y la graduación de los jóvenes de contextos rurales. Asimismo, constituye una provocación para continuar pensando sobre los alcances y los sentidos de la educación secundaria en entornos rurales y su relación con el destino y el futuro de los jóvenes.

## BIBLIOGRAFÍA

Acosta, F. 2020. La sistematización estatal modelizadora y la segmentación en los orígenes y expansión de la escuela secundaria en la Argentina.; *Revista del IICE*, 47, 23-40  
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/9637/8417>

Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. 2012. How schools do policy, policy enactments in secondary schools. Abingdon, UK: Routledge

Cámara de Diputados de la Provincia (27 de diciembre de 2007), Ley de Educación Provincial Santiago del Estero N 6.876  
[http://www.meducacionsantiago.gob.ar/wpcontent/uploads/2017/05/ley\\_de\\_educacion\\_santiagodelester.pdf](http://www.meducacionsantiago.gob.ar/wpcontent/uploads/2017/05/ley_de_educacion_santiagodelester.pdf)

Cerdá, J.y Mateo, G. [et al.] 2020. La ruralidad en tensión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

Congreso de la Nación Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional 26.206. Boletín Oficial

Corvalán, J. 2006. Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*. 51, 40-79  
<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245003.pdf>

Divinsky, P. 2019. Una estrategia educativa con mirada hacia el contexto: la Escuela de Familia Agrícola (EFA) *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XLIX (1) pp. 209-240 <https://www.redalyc.org › journal>

Duffaure, A. 1994. Educación, medio y alternancia. Buenos Aires: Apefa

Galarza, D. 2009. El gobierno de los sistemas escolares y las políticas de equidad para la igualdad. Reflexiones a partir de la opinión de expertos. En N. López (coord.). De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina. Buenos Aires, IPE-Unesco.

Galván Mora, L. 2020. Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación*

de la Universidad de Málaga. 1 (2), 48-69  
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>

Galván Mora, L. y Cadavid Rojas, A. 2020. Perspectivas de la educación rural en Iberoamérica. Equidad, inclusión e innovación. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 1-6. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.001>

Giovine, R. Garino, D. y Correa, N. 2023. Políticas y tramas interactorales en pandemia: acompañamiento y revinculación de estudiantes secundarios en las provincias de Neuquén y Buenos Aires. *Espacios en blanco*. 1, (33), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-360>

Grinberg, S. 2022. Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM.  
<https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/395222>

Jacinto, C. Fuentes y Montes, N. 2022 Conceptualizaciones y evidencias sobre la desigualdad educativa en tiempos de pandemia. *Propuesta Educativa*, 31 (57), pp 12 - 30.  
<https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/12/REVISTA-57-Dossier-JACINTO-FUENTES-MONTES-paq12-30.pdf>

Miano, M. Romero Acuña, M. Zattera, O. 2021. Educación y ruralidad en la Argentina: aproximaciones conceptuales, descripción organizacional y normativas. En D. Bolaños, Olmos, A. y Ríos-Osorio, E. (Editores académicos) Educación en territorios rurales en Iberoamérica. Colombia. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.  
<https://repositorio.uco.edu.co/handle/20.500.13064/793>

Ministerio de Educación de la Nación. 2021. Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica>

Ministerio de Educación de Santiago del Estero. 2018. Resolución N° 1829.

Ministerio de Educación de Santiago del Estero (15 de diciembre de 2010). Resolución N° 3023.

Ortega Valencia, Piedad 2009. La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos *Pedagogía y Saberes*, 31, 26-33 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.

Poder Ejecutivo Nacional. 1970. Decreto N 3110 Sistema Estadístico Nacional Quiroga, S. (2018). Perfectos desconocidos: Indagaciones sobre el vínculo pedagógico y el conocimiento sobre los alumnos. *Revista de Educación*, 13, 115-125.

Repetto, F. 2010. Protección social en América Latina: la búsqueda de una integralidad con enfoque de derechos. *Reforma y Democracia*, N° 47, Caracas.

Romualdo, V. 2022. La configuración de la relación Nación-provincias para materializar el derecho a la educación secundaria. En M. Feldfeber y N. Gluz (comp.). *Las tram(p)as de la inclusión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. [http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Las%20trampas%20de%20la%20inclusio%CC%81n\\_interactivo.pdf](http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Las%20trampas%20de%20la%20inclusio%CC%81n_interactivo.pdf)

Ruiz Bolívar, C. 2008. El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de Filosofía y socio política de la educación*. 8 (4),13-28. [https://issuu.com/unesr/docs/ter\\_008/27](https://issuu.com/unesr/docs/ter_008/27)

Steedman, H. 1992. Instituciones determinantes: las “endowed grammar schools” y la sistematización de la educación secundaria inglesa. En D. Mueller, F. Ringer y B. Simon, (Comps.). *El desarrollo del sistema educativo moderno: cambio estructural y reproducción social* 161-194 Madrid. Servicio de Publicaciones.

Serafinoff, V. 2012. Los Consejos Federales ¿Espacios para la institucionalización de las relaciones intergubernamentales o una manifestación de la “explotación oportunista”? *Revista Voces en el Fénix*, año 3, Nº 18, septiembre.

Suasnábar, J.M. y Valencia, D. 2022, “El uso de información estadística gubernamental para caracterizar desigualdades sociales y educativas en los territorios”, en *Propuesta Educativa*, 31(57), pp. 58 - 74. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/12/REVISTA-57-Dossier-SUASNABAR-VALENCIA-pag58-74.pdf>

Tashakkori, A.& Teddlie, C. 2003. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. London: Sage

UNICEF. 2019. Educación Secundaria en el Ámbito Rural en Argentina. Escuelas, Matrículas, Trayectorias escolares y Aprendizajes. Argentina <https://www.unicef.org/argentina/media/9211/file/Educacion%20rural%20segundaria%20Argentina%202020.pdf>

Yin, R. 1994. *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE